

Do <DiG!T@L> ao DIGITAL

Videojogos narrativos e leitura literária no Ensino Secundário

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.206>

Maria do Carmo Oliveira

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Carmooliveira@ae-aureliadesousa.com

<https://orcid.org/0000-0001-7551-3896>

Resumo

Os jovens de hoje vivem imersos num mundo digital fragmentado, superficial e hiperconetado, o que cria desafios sérios para a educação literária, que sempre assentou na leitura profunda e linear. Neurocientistas e linguistas como Wolf (2007, 2018), Baron (2021) e Desmurget (2021) têm alertado para o impacto cognitivo do consumo digital acelerado, mostrando como afeta a capacidade de concentração e de leitura profunda. Este artigo parte dessas preocupações, mas explora o potencial da multimodalidade como caminho para ultrapassar obstáculos. Defendemos que, em vez de encarar a cultura digital dos estudantes como ameaça, podemos integrá-la pedagogicamente para os levar à leitura do texto literário, promovendo o contacto com as grandes obras canónicas. O artigo descreve alguns projetos pedagógicos concretos, desenvolvidos no Ensino Secundário, em que os alunos recriaram obras do cânone literário português — como a *Crónica de D. João I*, *Os Maias* e *Mensagem* — em formatos de videojogos narrativos, usando ferramentas como o *Twine* ou o *RPG Maker*. A descrição pretende demonstrar que esta estratégia exige uma leitura integral, crítica e criativa para construir os artefactos digitais e resulta eficaz para a promoção da leitura profunda, da autonomia interpretativa e do pensamento crítico. Pretendemos assim sugerir metodologias de trabalho multimodal, que tirem partido das competências digitais e os estudantes e que surjam como aliadas fundamentais para revitalizar a pedagogia da literatura no século XXI.

Palavras-chave: cognição; Educação Literária; leitura profunda; multimodalidade; videojogos narrativos

1. Da atualidade digital

É, atualmente, um lugar-comum afirmar que o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais que temos testemunhado nas últimas décadas tem vindo a promover transformações profundas na forma como interagimos quer com a informação quer com o conhecimento. No contexto educativo, nomeadamente no âmbito da disciplina de português, esta transformação é particularmente impactante, especificamente nos aspetos atinentes à relação dos estudantes com a leitura e com a literatura. De facto, a escola terá sempre sido o espaço privilegiado para a promoção de um contacto sistemático com textos extensos e complexos, papel do qual nunca se demitiu. É, todavia, notavelmente visível que, na atualidade, os jovens vivem imersos num mundo digital, fragmentado e de alta conectividade, bem diverso do ambiente tradicional que suporta o processo de ensino-aprendizagem. Na realidade o tempo de exposição a ecrãs, durante o qual crianças e adolescentes estão envolvidos em atividades de entretenimento, é assustador. Desmurget (2021) verifica que os jovens europeus, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, gastam em média sete horas por dia em frente a ecrãs – o que corresponde a aproximadamente três meses e meio por ano. Estas constatações podem criar desânimo e angústia, receio do apocalipse e do fim da cultura e acarretar também, sobretudo no campo da educação literária, desafios difíceis e quase intransponíveis. Assim, esta nova e contemporânea realidade obriga quer os decisores educativos quer os agentes a repensar e a reformular estratégias pedagógicas, no sentido de permitir um aproveitamento eficaz e uma integração equilibrada da nova cultura digital na qual os jovens vivem. Tem de ser possível realizar esta integração sem promover a desvalorização da literatura ou comprometer quer a capacidade de leitura profunda e de interpretação crítica de textos literários e quer a capacidade de formar leitores competentes. Como consequência, torna-se imperativo perceber o real impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens.

É objetivo deste texto explorar os desafios da educação literária no contexto digital contemporâneo e descrever atividades pedagógicas multimodais capazes de aproveitar a subcultura juvenil para promover o desenvolvimento de práticas de leitura profunda e autónoma de textos literários complexos contemplados nos documentos reguladores.

2. Do impacto cognitivo das tecnologias digitais

2.1. Reconfiguração cognitiva e leitura digital

Maryanne Wolf (2007, 2018), neurocientista especializada em cognição, argumenta que o consumo acelerado de informação digital promove uma reconfiguração cerebral significativa. Segundo a investigadora, esta exposição ativa preferencialmente circuitos neuronais superficiais, associados ao processamento rápido de dados e à recompensa imediata através da libertação de dopamina. O cérebro adapta-se aos requisitos da interação textual digital, privilegiando circuitos compatíveis com a leitura rápida e fragmentada, mas negligenciando as ligações neuronais necessárias para a concentração e o esforço cognitivo que os textos literários complexos exigem.

As implicações pedagógicas são evidentes: a prática sistemática de leitura superficial em suporte digital impede o desenvolvimento de circuitos neuronais apropriados para a leitura profunda, criando um ciclo de reforço negativo. Sem exposição progressiva e reiterada a textos complexos, os jovens não desenvolvem as capacidades cognitivas para leituras sofisticadas, o que reforça simultaneamente a tendência para o consumo digital fragmentado e a rejeição da leitura literária linear.

2.2. Declínio cognitivo e sobrecarga de dopamina

Naomi Baron (2021), linguista focada na relação entre tecnologia e leitura, tem demonstrado que, apesar da conveniência do digital, o suporte papel favorece tendencialmente a concentração e a reflexão, promovendo uma compreensão superior, sobretudo em textos longos e complexos. A leitura linear em papel, livre das interrupções constantes de notificações e de hiperligações, permite estabelecer ligações mais sólidas com o texto. Em contraste, o formato digital promove uma leitura superficial, onde os leitores tendem a “deslizar” pelo texto em busca de informação específica, desenvolvendo uma leitura rápida e acrítica.

Baron dialoga diretamente com Wolf (2007) ao relacionar estas práticas com a desativação dos circuitos neuronais ligados à atenção e à reflexão. Ambas alertam para o desenvolvimento de uma capacitação cognitiva centrada na leitura fragmentada, que se torna incompatível com as exigências dos contextos educativos. Estudos recentes corroboram estas preocupações, pois, pela primeira vez desde que se realizam testes de inteligência, verifica-se que a nova geração apresenta um QI inferior à anterior.

2.3. O impacto do suporte na compreensão leitora

Michel Desmurget (2021), neurocientista francês, comprova que o uso precoce e desregrado de dispositivos digitais afeta negativamente o desenvolvimento cognitivo e documenta um declínio nas competências de linguagem, concentração, memória e desempenho académico em diversos países europeus. A sobrecarga constante de dopamina, resultante das recompensas imediatas do uso digital continuado, pode reduzir as competências intelectuais e diminuir a capacidade de envolvimento em atividades que exijam concentração e esforço prolongados.

2.4. Nativos digitais: processos cognitivos distintos

Marc Prensky (2001), com a sua distinção entre "nativos digitais" e "imigrantes digitais", oferece uma perspetiva menos negativa. Sugere que os jovens atuais desenvolveram processos cognitivos distintos, adaptados a interações fragmentadas, multimodais e não lineares. Nesta abordagem, a resistência à leitura literária tradicional pode não ser resultado de desinteresse, mas sobretudo da ausência de uma mediação pedagógica alinhada com as estruturas cognitivas contemporâneas dos estudantes.

2.5. Hiperconetividade e empobrecimento reflexivo

Sherry Turkle (2015), ao estudar o “lado subjetivo” das relações com a tecnologia, conclui que a hiperconetividade privilegia interações rápidas e superficiais, reduzindo a predisposição para a reflexão profunda e conversas significativas. Em contexto educativo, isto pode afastar as práticas essenciais para a interpretação literária, como a discussão coletiva e a análise crítica, transformando a literatura numa experiência meramente passiva, incapaz de potenciar o pensamento crítico.

2.6. Perspetivas conciliadoras: hibridismo e multimodalidade

Katherine Hayles (2002), especialista em crítica literária pós-moderna e nas relações entre literatura, ciência e tecnologia, propõe um olhar menos dicotómico. Defende que a literatura deve dialogar com as novas tecnologias, explorando formatos híbridos e multimodais que valorizem tanto a leitura profunda quanto as potencialidades interativas da cultura digital. Esta perspetiva valida abordagens pedagógicas inovadoras, como narrativas digitais, *podcasts*, videojogos literários, hiperlivros, que podem funcionar como ponte entre a tradição literária do livro impresso e as competências leitoras dos estudantes contemporâneos.

Verificamos, portanto, que hoje em dia, a escola enfrenta sérios desafios no seu trabalho com a educação literária, dada a utilização intensiva e desregrada das

tecnologias que os jovens desenvolvem quotidianamente. Esta constante exposição aos ecrãs e a sobrecarga de estímulos parecem comprometer seriamente as competências cognitivas dos nossos alunos e inviabilizar a capacidade de concentração prolongada, exigência suprema para a leitura profunda e crítica de textos literários complexos. Consideramos, assim, que, nesta nova era digital que experimentamos, o grande desafio para a Educação Literária, no Ensino Secundário, é ultrapassar a resistência académica à onnipresente digitalização contemporânea que os jovens vivem e encontrar formas de a integrar no processo educativo, sem que isso surja ou seja perspetivado como uma capitulação em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos, nomeada e especificamente da sua capacidade de leitura profunda e do desenvolvimento do seu espírito crítico.

Acreditamos que projetos pedagógicos que se revelem capazes de promover uma recriação e ressignificação multimodal dos textos literários canónicos poderão estimular uma leitura literária ativa e profunda, que leve os estudantes a abandonar uma postura passiva e improdutiva. Assim, em vez de encarmos a tecnologia como uma ameaça, sobretudo em meio escolar, podemos tentar convertê-la numa aliada que permita reconfigurar a pedagogia da leitura literária em sala de aula, tornando-a mais relevante e mais compatível com as características dos novos leitores do século XXI.

3. Da multimodalidade e da leitura

O conceito de *multimodalidade* é central para o desenvolvimento do nosso texto e para a defesa das propostas de projeto pedagógico que pretendemos fazer e radica na ideia de combinar e articular diferentes formas de transmitir sentido (e.g., modo verbal, visual, auditivo, gestual e espacial) para gerar e amplificar significado (cf. Kress & van Leeuwen, 2001). A multimodalidade aborda, assim, a representação, a comunicação e a interação como algo mais do que apenas linguagem verbal (Jewit, 2009). Podemos facilmente constatar que a comunicação humana não é monomodal, i.e., não se limita à utilização do modo verbal, nomeadamente escrito, linear e em suporte de papel, mas inclui a interação, por vezes quase a fusão, de modos diversos, múltiplos formatos e várias plataformas de suporte a que todos nós temos acesso fácil, rápido e interativo. Vejamos como exemplo uma notícia de jornal apresentada digitalmente: podemos ler o texto escrito e, de súbito, encontrar uma hiperligação que nos remete para um vídeo, ou um registo sonoro, que complementa a informação veiculada. Todos nós lidamos com esta realidade e, neste sentido, entendemos que a multimodalidade se pode revelar uma ideia superiormente válida para promover e desenvolver aprendizagens – e até para gerar cultura –, especificamente em contexto escolar, na medida em que se pode tornar capaz de, até certo ponto, contrariar a nova reconfiguração neuronal dos jovens nativos digitais.

A escrita nunca foi o único modo de apresentação de conteúdos no sistema educativo. Para além do professor artista, capaz de ilustrar ideias a giz no quadro negro em épocas de pouca sofisticação tecnológica, todos reconhecemos que os próprios manuais escolares, ao longo do tempo, incorporaram imagens e que, à medida que a tecnologia evoluiu e se foi revelando facilitadora do acesso a vários meios, passaram a disponibilizar recursos áudio, pequenos vídeos e outros materiais concebidos para complementar e enriquecer a experiência de leitura. Para além destes recursos facultados pelas editoras, temos vindo a explorar, ainda que de forma subjetiva, empírica e intuitiva, o potencial das estratégias pedagógicas multimodais para diversificar as práticas de leitura em sala de aula e ajudar a construir conhecimento. Facilmente nos lembraremos, por exemplo, do recurso a registos vídeo (documentários, filmes) e a outros suportes visuais (diaporamas, posters, esquemas, infografias), que desencantávamos através de gravações VHS ou que produzíamos, de forma mais ou menos hábil e criativa. No entanto, se podemos afirmar com convicção que a multimodalidade como estratégia direcionada para a motivação e para o sucesso não constitui, neste primeiro quartel do século XXI, uma novidade no processo de ensino-aprendizagem, importa compreendê-la para além da sua dimensão instrumental – de certa forma passiva – e reconhecer o seu impacto na própria natureza da leitura.

Como ponto de partida desta reflexão, é forçoso reconhecer que **o Homo sapiens não nasce leitor**, como não nasce músico, bailarino ou condutor. Efetivamente, a leitura é uma invenção cultural relativamente recente, se tivermos em atenção a evolução da humanidade, e a competência leitora é, na realidade, fruto de uma aprendizagem formal complexa, que exige vários anos de prática e de instrução formal (cf. Dehaene, 2009; Wolf, 2018). De facto, o cérebro humano não evoluiu biológica e especificamente para a leitura; esta depende de um processo conhecido como reciclagem neuronal. De uma forma simplificada, podemos dizer que este processo prevê que circuitos cerebrais originalmente destinados a certas funções, como o reconhecimento visual e a linguagem, são reorganizados (reciclados) no sentido de permitir o processamento da escrita (Dehaene, 2009). Quer isto dizer que o cérebro humano, graças à sua plasticidade, se consegue reorganizar e formar novas conexões neuronais em função de certos estímulos e que se vai adaptar para adquirir as novas competências exigidas para processar a escrita e a leitura, que não estavam, *a priori*, geneticamente codificadas na sua evolução biológica. **Ou seja: o ser humano nasce biologicamente apto para adquirir uma linguagem, de forma espontânea e desde que sujeito a inputs linguísticos primários (Chomsky, 1965), mas o mesmo não pode ser dito a propósito da competência de leitura, que tem obrigatoriamente de ser formalmente ensinada e aprendida.**

O processo de aprendizagem da leitura é apresentado por vários autores e divide-se em várias fases, sendo geralmente indicadas as que a seguir relembramos.

**Pré-leitura → Leitura alfabética → Leitura ortográfica
→ Leitura fluente → Leitura profunda**

Assim, entre os dois e os cinco anos o aprendiz de leitor começa por desenvolver a consciência fonológica e por reconhecer e identificar símbolos, padrões visuais e palavras (por exemplo, logótipos como *Coca-Cola*, *McDonalds*, sem realmente ser capaz de as descodificar).

Num segundo momento, entre os cinco e os sete anos, aprende os símbolos do alfabeto, passando a associar letras a sons e desenvolve a capacidade de descodificar palavras novas ao juntar fonemas. Isto resulta numa leitura lenta e esforçada, em que, essencialmente, a criança aprende e descodifica os símbolos escritos.

Na terceira fase, entre os sete e os nove anos, a leitura torna-se mais rápida, uma vez que as palavras passam a ser automaticamente reconhecidas (em vez de ler M E N S A G E M, lê imediatamente a palavra *mensagem*). Isto permite o desenvolvimento das estratégias de compreensão, uma vez que o reconhecimento e a descodificação das letras já não são a prioridade.

Esta etapa proporciona o acesso à fase seguinte, entre os nove e os dez anos, em que já se verifica fluidez e rapidez de leitura, características que permitem que o leitor se mantenha focado no significado do texto e assim desenvolva capacidades de previsão e de inferência, percebendo, por exemplo, a intenção do autor e as ligações entre as ideias. É, em nosso entender, uma etapa fundamental para que o leitor comece a lidar com textos mais complexos e variados e aceda à fase seguinte (entre a adolescência e a fase adulta), que se caracteriza pela **leitura profunda**, *i.e.*, pelo domínio de um conjunto de processos sofisticados de compreensão e de inferência, que incluem competências de reflexão e de análise crítica, que o leitor experiente realiza em milissegundos. De facto, o conceito de *leitura profunda* refere uma prática de envolvimento intenso com textos complexos, caracterizada por lentidão e atenção sustentada, estimulando conexões neuronais profundas e fortalecendo competências cognitivas como o pensamento abstrato, a empatia e a criatividade.

Em contexto escolar, percebemos a importância de cada uma das etapas da leitura para o desenvolvimento da competência leitora, indiscutivelmente fundamental para o sucesso educativo e para o desenvolvimento pleno da cidadania ativa. De facto, ser um leitor competente, capaz de realizar uma leitura profunda, é, sem dúvida, o grande suporte quer para a construção de conhecimento quer para a estruturação do pensamento crítico. Nesta medida, o estudo da literatura, enquanto expressão artística e cultural e enquanto paradigma de texto complexo, adquire um papel absolutamente nuclear ao proporcionar uma experiência única de acesso a contextos socio-históricos e a questões humanas universais. **É, por conseguinte, imprescindível que a escola não abdique do**

desenvolvimento da educação literária, ainda que se torne necessário ultrapassar os inúmeros obstáculos que as características das gerações digitais acarretam.

4. Da leitura na escola – o caso do Ensino Secundário

Os alunos do Ensino Secundário encontram-se numa fase crucial do seu desenvolvimento cognitivo, em que estão a desenvolver a capacidade de formular hipóteses próprias, de refletir de forma consciente sobre o seu próprio pensamento e a envolver-se em cognição epistémica sofisticada. É, então, este o período ideal para promover a leitura profunda e o trabalho sistemático com o texto literário.

Os documentos oficiais que regulam a prática pedagógica nas escolas portuguesas preveem que no final da escolaridade. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 12.º ano:

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.

(DGE, 2018, p. 3)

Se levarmos em linha de conta as várias fases da leitura descritas, percebemos que no final da escolaridade os jovens devem ser capazes de efetuar uma leitura profunda de textos e obras complexas, ou seja: devem ser capazes de análises e de apreciações críticas, de interpretações contextualizadas e de realizar sínteses reflexivas. Nesta medida, o trabalho pedagógico a desenvolver em sala de aula deve conduzir ao envolvimento ativo com o texto, ao estabelecimento de ligações entre texto, contexto sociocultural e experiências pessoais e ao encaminhamento para o pensamento crítico em relação, por exemplo, às ideias veiculadas ou às intenções do autor, para que seja, assim, possível uma apropriação pessoal do conhecimento.

Assim, para o desenvolvimento das *Aprendizagens Essenciais*, no Ensino Secundário, é fundamental que a aula de português promova:

- a) *Desenvoltura nos processos de leitura e interpretação de textos complexos*
Isto exige o domínio de processos como, por exemplo, a inferência, ou de conhecimentos de análise do discurso e de contextos históricos.
- b) *Competências de apreciação crítica do conteúdo*

Torna-se necessário desenvolver a capacidade de questionar o texto, identificar ambiguidades, contradições e intenções do autor, por exemplo.

c) *Capacidade de fruição estética*

É importante desenvolver a sensibilidade para perceber as linhas estéticas formais que enformam as características estéticas e artísticas do texto.

d) *Reconhecimento de experiências e valores universais*

Deve promover-se o desenvolvimento da capacidade de relacionar o texto com questões éticas, políticas e existenciais.

Sabemos, todavia, que o trabalho em sala de aula para o desenvolvimento destas microcompetências de leitura é obstaculizado por vários fatores.

Em primeiro lugar, devemos referir o facto de a sala de aula, no Ensino Secundário, ser um espaço massificado e heterogéneo, em que se misturam alunos que leem fluentemente com alunos que ainda se encontram em fases de leitura típicas de idades mais precoces e outros que já são capazes de efetuar uma leitura profunda dos textos, com outros que não dominam a língua portuguesa. Isto obriga, como é óbvio, a implementar práticas pedagógicas muito diversificadas, que promovam o desenvolvimento de competências diferentes, num tempo muito limitado de uma aula ou mesmo de um ano letivo. Em segundo lugar, todos experimentamos a pressão para a apresentação de todos os conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais, dada a existência de um Exame Nacional com uma importância muito relevante para o percurso académico dos estudantes. A carga horária atribuída à disciplina e a diversidade dos alunos levam, frequentemente, a abordagens teóricas, superficiais e fragmentadas das obras de leitura integral. Um terceiro problema que identificamos é, talvez, uma tentativa de ultrapassar os dois que elencamos acima e resulta num trabalho quase mecânico de leitura, em que, por exemplo, se identificam características de personagens, recursos expressivos e contextos históricos, sem atender à subjetividade dos alunos nem proporcionar o tempo necessário para a apropriação e ressignificação pessoal do texto literário.

O último constrangimento que devemos referir liga-se ao aparecimento recente da Inteligência Artificial (IA). De facto, hoje em dia, os nossos alunos têm acesso a grandes modelos de linguagem (LLM), como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*, que rapidamente analisam criticamente textos, identificando elementos estruturantes, contextos literários e temas centrais; fazem uma interpretação contextualizada, relacionando textos com contextos históricos, culturais e intertextuais e desenvolvem sínteses reflexivas, sintetizando ideias complexas, simulando, através dos seus algoritmos a leitura profunda. Do ponto de vista do trabalho autónomo, é óbvio que a existência destas ferramentas destrói, pela simplificação e pelo facilitismo que implicam, o trabalho humano associado à leitura continuada e reflexiva, sendo, portanto, uma irresistível tentação para os alunos, que, conforme já vimos, apresentam uma séria resistência ao texto escrito.

Face a isto, ao considerarmos a pedagogia da educação literária formal, especificamente ao nível do Ensino Secundário, entendemos que a utilização de **estratégias pedagógicas multimodais digitais** se pode revelar capaz de envolver

os alunos com o texto literário, de aproveitar as novas características cognitivas da geração atual e de promover a ativação de outros processos cognitivos, como a capacidade de concentração. No tempo e no espaço que em que vivemos atualmente, crianças e jovens acedem, de forma cada vez mais precoce e intensa, à comunicação de modo sistematicamente multimodal. **Assim, deixar de encarar a leitura profunda como um processo exclusivamente linear e passiva e prever a incorporação de modos comunicativos diversos, numa perspetiva ativa, permitirá aproximar a literatura das características digitais dos jovens e poderá ser um contributo valioso para criar experiências leitoras proveitosas.** Todavia, esta abordagem não deve, a nosso ver, substituir a leitura tradicional, uma vez que o texto escrito, especificamente o texto literário, deve ser sempre o ponto de partida capaz de gerar a leitura profunda. Entendemos, contudo, que as estratégias pedagógicas multimodais podem ajudar a diluir a resistência à leitura crítica e reflexiva que a literatura exige e assim redesenhar as capacidades cognitivas dos alunos. Defendemos também a ideia de que a própria reciclagem neuronal decorrente da aprendizagem e do domínio competente da leitura poderá ser criada a partir da diversidade de estímulos textuais e do recurso a modos diversos de comunicação, inclusivamente aqueles tipicamente associados a suportes digitais, desde que – e este é um aspeto vital – as abordagens multimodais sejam pensadas, intencionalmente e de modo informado, para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos capazes de promover uma leitura crítica e reflexiva, em vez de reforçar padrões de distração e processamento superficial da informação.

Em síntese, a escola, neste início de milénio, deve ser assumida como o espaço privilegiado para promover e desenvolver a capacidade de leitura profunda, uma vez que esta competência não é adquirida espontaneamente em ambientes digitais informais, dominados pela fragmentação constante e pela recompensa imediata. O grande desafio pedagógico consiste no reconhecimento e na aceitação das características das novas gerações, cognitivamente adaptadas à multitarefa, à hiperestimulação, à fragmentação e à interação digital multimodal, no sentido de desenvolver uma pedagogia que as converta em ponto de partida favorecedor de aprendizagens transformadoras. Assim, o desenho de projetos pedagógicos assentes na multimodalidade digital pode operacionalizar esta ideia.

5. Da teoria à sala de aula

Os projetos multimodais digitais representam uma evolução pedagógica adequada às exigências pedagógicas do século XXI, uma vez que integram texto, imagem, som e movimento, e, por isso, transcendem a comunicação tradicional, que se baseia apenas na palavra escrita. De facto, na era digital em que vivemos atualmente, até uma apresentação académica pode ganhar novas dimensões expressivas se incorporar elementos como hiperligações, gráficos interativos ou tipografia criativa.

Por outro lado, a eficácia do desenvolvimento um projeto multimodal reside na harmonia combinatória entre os seus componentes. Aspetos visualmente comunicativos, como a composição ou a cor, desempenham um papel fundamental na orientação da atenção do espectador. Por exemplo, cores vibrantes podem evocar emoções específicas, enquanto contrastes destacam informações críticas, (Kress & van Leeuwen, 2001). Já o áudio, através da música, efeitos sonoros ou ritmo da narração, pode estabelecer o tom emocional de um projeto, e os próprios elementos textuais, desde a escolha da tipografia, do tipo de fonte, do negrito, do itálico, de maiúsculas, por exemplo, até ao próprio posicionamento estratégico do texto, aspetos que ajudam a desenvolver a intencionalidade comunicativa.

Consideramos que integrar estes múltiplos modos de expressão no ensino-aprendizagem da leitura pode aportar benefícios pedagógicos relevantes. Em primeiro lugar, promove a interatividade e o envolvimento ativo dos alunos, dado que atividades como a criação de podcasts ou vídeos, por exemplo, substituem a passividade das tradicionais aulas expositivas, incentivando os estudantes a manipular conteúdos e a produzir e consolidar conhecimento. Além disso, os projetos multimodais adaptam-se naturalmente à diversidade cognitiva e aos diferentes estilos de aprendizagem, mais visuais ou mais auditivos, por exemplo. Devemos ainda considerar que a retenção de conhecimento é igualmente potenciada por uma aprendizagem que prevê que a estimulação multissensorial — ver, ouvir, interagir — fortalece conexões neuronais, criando memórias e, consequentemente, aprendizagens mais duradouras (Shapiro & Stolz 2019). Esta abordagem também pode estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Decidir como combinar modos — por exemplo, criar uma imagem que contradiz intencionalmente um texto ou que o suporta — exige uma análise reflexiva das mensagens e dos seus significados.

Por outro lado, há que considerar que o desenvolvimento de um projeto digital multimodal é um processo criativo que exige um planeamento rigoroso. Imagine-se um aluno a produzir um documentário a propósito das reflexões do poeta em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Primeiro, tem de contactar com o texto original e desenvolver estudo para perceber a intencionalidade do poeta, depois deve definir o seu público-alvo, para adaptar a linguagem visual, a música e o discurso às características dos destinatários. Em seguida, deve rever e analisar documentários como referência, para perceber estratégias comunicativas eficazes, e construir o seu guião de trabalho. Na fase prática, filma e desenvolve registos áudio e recorre a *software* de edição, para sincronizar som e imagem, ao mesmo tempo que forçosamente tem de refletir criticamente sobre como cada modo contribui para a construção da mensagem global. É fácil perceber que um trabalho desta magnitude promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas enquanto solicita um trabalho autónomo de leitura e reflexão crítica a partir de um texto literário complexo. É também fácil perceber que é imprescindível disponibilizar o tempo coerente com o objetivo pretendido e que, para isso, é forçoso abandonar a perspetiva de que as aprendizagens se

desenvolvem mais rapidamente em aulas de cariz tradicionalmente expositivo, ou de questionário orientado, que são ainda a prática corrente.

6. Dos videojogos narrativos

Uma proposta pedagógica que permite aliar um discurso multimodal digital ao estudo da literatura consiste no desenvolvimento de projetos de construção de videojogos narrativos. Estes definem-se como artefactos digitais que combinam elementos linguísticos, imagens, áudio e vídeo para construir uma narrativa dinâmica, cujo desenvolvimento depende das escolhas e/ou das ações do jogador. Assim, a narrativa é o elemento estruturante da experiência lúdica e apresenta as suas características típicas, como sejam personagens, mais ou menos desenvolvidas com diferentes papéis, cenários, com diálogos e enredos, muitas vezes complexos e capazes de abordar temas sofisticados, como a identidade, a honra, a justiça, a importância do passado, a ética ou a moralidade social, por exemplo.

O universo destes produtos é vasto e inclui diversos géneros. Os videojogos narrativos lineares, por exemplo, apresentam uma ação tipicamente sequencial, que se desenvolve num percurso fixo e predeterminado, com eventos organizados em sequências que não dependem das escolhas do jogador. São, regra geral, narrativas coesas em que o jogador é o agente responsável pela progressão da ação, mas sobre a qual não tem nenhum controlo. Por seu turno, os jogos narrativos não lineares permitem escolhas e decisões que influenciam o rumo da ação e o desenvolvimento das personagens e, como tal, apresentam, consequentemente, a possibilidade de múltiplos desenlaces. Um bom exemplo é o jogo *Detroit Become Human*, da Quantic Dream, que apresenta cerca de 40 finais possíveis. Alguns videojogos narrativos privilegiam a exploração do mundo e as recompensas que o protagonista obtém e que lhe permitem evoluir, progredir na história e cumprir o seu objetivo, outros focam o percurso de autodescoberta do herói e a sua relação com o seu mundo e com o outro. Todos eles têm em comum o facto de depender das ações, aptidões e decisões do jogador, que devem conduzir a personagem para locais específicos de acordo com as regras do universo em que a história se desenrola. As propriedades narrativas destes artefactos facilitam a adaptação de obras literárias, entre as quais podemos referir, a título de exemplo a *A divina comédia*, de Dante Alighieri (*Dante's Inferno*) e de *Hamlet*, de Shakespeare (Elsinore).

Este universo e as adaptações referidas demonstram como a literatura tradicional pode ser ressignificada através de formatos interativos multimodais, aos quais os jovens acedem voluntariamente e sobre os quais são capazes de desenvolver análises fundamentas e comentários críticos. Por outro lado, o recente estudo da OCDE (Forsström et al., 2025) sobre o impacto da tecnologia digital nas aprendizagens conclui que se verificam vantagens pedagógicas no contacto com este tipo de videojogos. Consideram os autores que estes artefactos

têm o potencial de estimular os alunos a aplicar as suas competências linguísticas em contextos significativos, promovendo a proficiência linguística, de incentivar o pensamento crítico e criativo e promover a resolução de problemas.

Assim, é nossa convicção que reconhecer e aceitar dos videojogos como ferramentas didáticas pode ajudar a desenhar estratégias pedagógicas potencialmente capazes de contrariar o ciclo de rejeição da literatura e de ajudar ao desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens.

7. Da prática pedagógica – exemplo de projetos realizados

A implementação de projetos multimodais digitais com videojogos narrativos no contexto da educação literária, no Ensino Secundário, pode revelar-se, conforme argumentamos, uma estratégia pedagógica capaz de promover o envolvimento ativo dos alunos com o texto literário e de incentivar práticas de leitura profunda, autónoma e crítica. Apresentamos aqui quatro projetos desenvolvidos em diferentes anos de escolaridade, que, no nosso entender, podem ajudar a perceber como a reconversão de obras do cânone literário português em artefactos digitais interativos potencia aprendizagens significativas e ajuda a combater a resistência à leitura das obras propostas para este ciclo de ensino, que nem sempre são fáceis.

10.º ano: *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes **Leitura autónoma e aprendizagem colaborativa**

O primeiro projeto que aqui apresentamos foi desenvolvido com alunos do 10.º ano e centrou-se no Capítulo XI, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. A sua finalidade consistiu na promoção da leitura autónoma e integral desse capítulo da obra, através de uma abordagem prática e colaborativa que solicitasse o contacto direto com o texto, para desfazer inibições relativas à linguagem e à narrativa histórica e evitar, assim, um trabalho pedagógico mais tradicional e passivo.

Os alunos organizaram-se em grupos de trabalho e foram solicitados a criar um produto digital que reproduzisse os eventos descritos no capítulo selecionado, sem alterar a sequência das ações ou as características das personagens. Todos os grupos desenvolveram artefactos digitais com elementos de videojogos, através de ferramentas como o RPG Maker e o Google Slides, plataformas de acesso gratuito e de utilização intuitiva que permitem a criação de narrativas lineares com recursos visuais, auditivos e textuais.

Figura 1 – Trabalhos desenvolvidos com o *Google Slides*



Fonte – Projeto com alunos

Figura 2 – Trabalhos desenvolvidos com o *RPG Maker*



Fonte – Projeto com alunos

Os produtos desenvolvidos caracterizam-se pela fidelidade ao texto-fonte e pela ausência de ramificações narrativas, constituindo-se como adaptações lineares dos eventos da crónica de Fernão Lopes. Embora não apresentem elementos de interatividade complexa, estes artefactos exigiram dos alunos um trabalho sério de leitura, de análise e de interpretação do texto medieval. Foi necessário ler de forma profunda para compreender a sequência dos acontecimentos, identificar as personagens históricas e as suas motivações, investigar para construir cenários e tomar decisões coerentes e informadas para converter a narrativa histórica em jogo digital, sem perder a coerência narrativa e o rigor histórico.

Assim, este projeto cumpriu a sua finalidade e revelou-se particularmente eficaz para ajudar a desenvolver competências de leitura autónoma. Por outro lado, a dimensão colaborativa do trabalho permitiu a discussão de leituras, a partilha de dificuldades de compreensão e a construção negociada de significados, aspetos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de apreciação literária.

11.º ano: *Os Maias*, de Eça de Queirós – Duas abordagens distintas

Projeto 1: Recriação realista

A primeira proposta de trabalho com *Os Maias* que aqui se descreve focou-se especificamente nos *Episódios da Vida Romântica*, que, pelo seu carácter episódico, permitem um tratamento fragmentado do romance. A finalidade consistia em levar os alunos a desenvolver uma leitura crítica e informada da crítica de costumes presente na obra através da criação de artefactos multimodais que reproduzissem os eventos narrados, explorando diferentes plataformas e ferramentas digitais associadas ao universo dos videojogos. Esta leitura facilitaria o conhecimento e a apropriação crítica das intenções realistas queirosianas que subjazem à obra, que, regra geral, são pouco acessíveis para os jovens do século XXI.

Os produtos resultantes deste projeto apresentam uma diversidade considerável no que respeita às ferramentas utilizadas e ao grau de interatividade implementado. Alguns grupos optaram pelo RPG Maker, criando narrativas lineares e interativas, que reproduzem os episódios com alguma fidelidade ao texto original. Outros alunos exploraram plataformas do universo dos videojogos comerciais, como *The Sims* ou *Minecraft*, utilizando-as de forma criativa para recriar cenários, personagens e situações narrativas. Estas abordagens permitiram a experimentação visual e espacial, uma vez que os alunos tiveram de transpor descrições literárias para ambientes tridimensionais, escolhendo e desenhando elementos visuais, construindo cenários, reproduzindo e representando diálogos e ações, criando áudios e selecionando músicas adequadas às sequências.

Figura 3 – Trabalhos desenvolvidos com *SIMS*



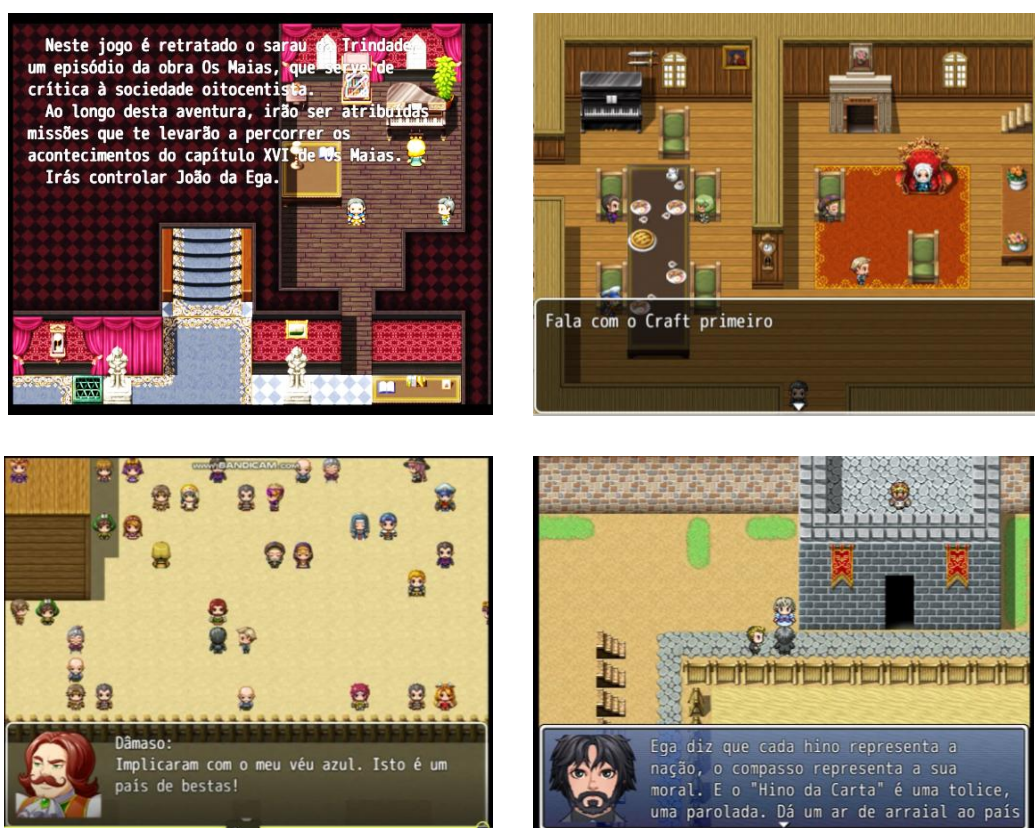
Fonte – Projeto com alunos

Figura 4 – Trabalhos desenvolvidos com *Alice* e *MineCraft*



Fonte – Projeto com alunos

Figura 5 – Trabalhos desenvolvidos com o *RPG Maker*



Fonte – Projeto com alunos

O desenvolvimento destes artefactos exigiu um conjunto de decisões artísticas e de pesquisas complementares, que aprofundaram significativamente o contacto dos alunos com a obra e com o seu contexto histórico-cultural específico. Por exemplo, vários grupos tiveram de investigar elementos culturais da época referidos no texto, como o "Hino da Carta", que incorporaram no seu projeto, o que os obrigou a um trabalho de contextualização histórica, que promoveu uma leitura

crítica e informada. Por outro lado, a tentativa de reproduzir as características visuais dos cenários, das personagens e dos ambientes criados digitalmente a partir das descrições minuciosas de *Eça de Queirós* exigiu uma leitura atenta e analítica do texto, que viabilizasse a identificação de pormenores descritivos, intenções estéticas e a tomada de decisões fundamentadas sobre cores, texturas, disposição espacial e caracterização física das personagens. Esta preocupação com a fidelidade visual configura um exercício interpretativo sério, que obriga os alunos a questionar-se sobre a intencionalidade das escolhas descritivas queirosianas e sobre o relevo da caracterização ambiental para a construção do sentido crítico da obra.

Projeto 2: Recriação determinista

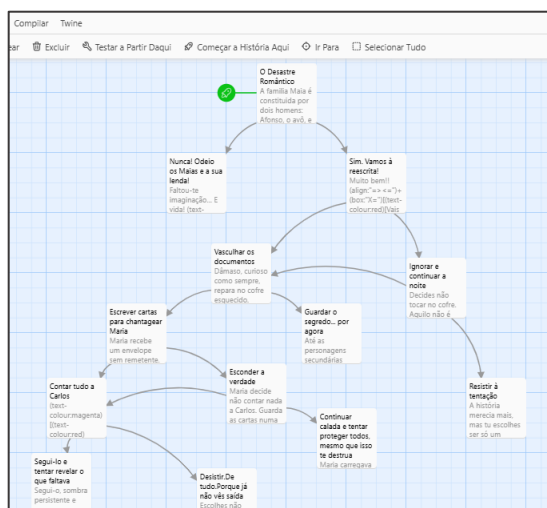
A segunda proposta de trabalho que aqui apresentamos evidencia um grau de complexidade significativamente superior e visou confrontar os alunos com a globalidade da obra, numa situação particular em que a totalidade da turma não tinha realizado a leitura integral do romance. Neste contexto, o projeto assumiu uma dimensão pedagógica estratégica, cuja finalidade era levar os alunos a uma leitura autónoma que, ainda que forçosamente incompleta, os levasse ao confronto com o texto e à superação da resistência inicial. Assim, os alunos criaram videojogos narrativos não lineares, com recurso à plataforma Twine. O trabalho de adaptação consistiu na identificação de certos momentos cruciais da ação — principal ou secundária — a partir dos quais uma alteração nas escolhas das personagens ou um pequeno desvio da ação pudesse conduzir a desenlaces diferentes. Este projeto assentou numa premissa fundamental radicada na compreensão dos princípios do Naturalismo. Assim, os alunos tiveram de reconhecer que certas ações, decisões ou características das personagens são determinadas por fatores hereditários, sociais e educativos, que isto tinha implicações no desenvolvimento da ação e, conseqüentemente, as ramificações narrativas criadas no videojogo deveriam respeitar esta lógica determinista e os desenlaces alternativos deviam ser coerentes com os pressupostos ideológicos e estéticos do Naturalismo.

Para além da conceção da estrutura narrativa ramificada, os alunos foram ainda desafiados a adotar um estilo de escrita semelhante ao de *Eça de Queirós*, incorporando recursos estilísticos característicos do autor, como a dupla adjetivação, o discurso indireto livre, as descrições minuciosas ou o tom irónico. Esta exigência transformou o projeto numa experiência de imersão profunda no universo literário queirosiano, obrigando os alunos a uma leitura atenta e analítica da obra, que permitisse identificar os eventos narrativos e as escolhas linguísticas e estilísticas do autor.

O recurso ao *Twine*, uma ferramenta de código aberto que permite a criação de narrativas hipertextuais e não lineares, revelou-se particularmente adequado a este objetivo pedagógico. A plataforma exige que os utilizadores estruturem a narrativa de forma rigorosa, definindo nós narrativos, ligações entre eventos e

consequências das escolhas do jogador, o que obrigou os alunos a uma análise estrutural profunda da obra e à compreensão das relações de causalidade entre os eventos narrados.

Figura 6 – Trabalhos desenvolvidos com o Twine



Fonte – Projeto com alunos

As soluções encontradas pelos diferentes grupos demonstraram que os alunos tinham compreendido a causalidade determinista. Por exemplo, um dos grupos decidiu alterar o método de suicídio de Pedro da Maia, levando-o a atirar-se de uma janela do Ramalhete. No videojogo criado, Pedro falhava o suicídio, o que implicava que a educação de Carlos seria necessariamente diferente, com diferentes consequências para a formação do carácter da personagem e, consequentemente, para o desenlace trágico da obra. Outro grupo explorou uma ramificação narrativa centrada no senhor Guimarães, criando uma situação em que este ficava hospedado em casa do sobrinho, Dâmaso Salcedo. Neste cenário

alternativo, Dâmaso descobriria os papéis de Maria Monforte e decidiria chantagear Maria Eduarda, que podia optar por revelar isso a Carlos, alterando radicalmente o foco da tragédia e o rumo dos acontecimentos e permitindo explorar as implicações morais e sociais desta nova configuração. Estas propostas revelam não apenas criatividade, mas sobretudo capacidade de questionamento, uma leitura capaz da obra e uma compreensão profunda dos mecanismos narrativos e das relações causais que estruturam o romance queirosiano.

12.º ano: *Mensagem*, de Fernando Pessoa

O último projeto que aqui apresentamos foi desenvolvido com alunos do 12.º ano e centrou-se na obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, um texto de natureza épico-lírica que apresenta desafios específicos para a sua reconversão em formato de videojogo narrativo, uma vez que a obra, estruturada em três partes ("Brasão", "Mar Português" e "O Encoberto"), não apresenta uma narrativa linear tradicional, mas antes uma sequência de poemas que evocam figuras históricas, mitos nacionais e reflexões poéticas sobre a identidade portuguesa e o sebastianismo. O trabalho tinha como finalidade envolver os alunos na manipulação dos símbolos da cultura nacional, numa perspetiva abrangente de reconhecimento da universalidade do percurso do herói.

Assim, o projeto pedagógico a desenvolver consistiu na conversão desta obra fragmentada e essencialmente lírica numa narrativa coesa e dinâmica, adequada ao formato de videojogo. Para tal, os alunos tiveram de proceder a uma reconfiguração profunda da sua estrutura da obra, selecionando um herói para protagonista e construindo o seu percurso de acordo com o conceito de monomito, tal como teorizado por Joseph Campbell. Este conceito, também conhecido como "jornada do herói", pressupõe uma estrutura narrativa universal em que o protagonista atravessa fases específicas, a saber, de forma muito breve: o apelo à aventura, a recusa inicial, o encontro com o mentor, a travessia do limiar, os testes e provações, a conquista e o regresso, transformado e mais capaz.

A aplicação deste modelo a *Mensagem* exigiu aos alunos uma leitura interpretativa profunda e informada, capaz de identificar elementos dispersos na obra, que pudessem ser reorganizados numa estrutura narrativa, linear ou ramificada. Foi necessário definir o protagonista da narrativa, criar cenários e ambientes coerentes com o universo simbólico da obra e inventar situações de conflito e de progressão narrativa que mantivessem a densidade simbólica e a reflexão identitária características da obra.

Os alunos recorreram a ferramentas como o Twine e o RPG Maker para concretizar estes artefactos digitais, criando videojogos que oscilam entre narrativas lineares e não lineares. A escolha da ferramenta dependeu da abordagem conceptual de cada grupo. Alguns optaram por uma jornada heroica fixa, em que o jogador acompanha o protagonista num percurso através dos símbolos e mitos portugueses, interpretando o sebastianismo, outros preferiram criar narrativas lineares que respeitavam o percurso do herói.

Este projeto revelou-se particularmente exigente no que respeita ao desenvolvimento de competências de leitura profunda e de interpretação de símbolos. A natureza simbólica e complexa da Mensagem obrigou os alunos a um trabalho de análise textual rigoroso, a uma pesquisa de contextos históricos e mitológicos e à construção de inferências e interpretações pessoais. A transformação de uma obra épico-lírica numa narrativa interativa revelou ser um exercício cognitivamente estimulante, capaz de promover o pensamento abstrato, a criatividade e a apropriação pessoal de uma obra literária de difícil leitura.

Figura 7 – Trabalho realizado com o *Twine*



Fonte – Projeto com alunos

Figura 8 – Trabalho realizado com *RPG Maker*



Fonte – Projeto com alunos

8. Conclusão

Os quatro projetos que aqui descrevemos mostram que os videojogos narrativos podem ser uma estratégia pedagógica bastante eficaz para desenvolver a leitura profunda no Ensino Secundário. Ao privilegiarem a história e pedirem a

participação ativa de quem joga, transformam a leitura numa experiência dinâmica e envolvente e funcionam, na prática, como "narrativas interativas", na medida em que misturam narrativas complexas com mecânicas de jogo que obrigam a decisões, interpretações e envolvimento cognitivo continuado. Para criar estes artefactos, os alunos têm de construir enredos coerentes, desenvolver personagens psicologicamente credíveis, criar cenários adequados ao universo literário e escolher sonoridades que reforcem a atmosfera narrativa. Assim, desenvolver estes projetos obriga a mobilizar múltiplas competências cognitivas.

Por outro lado, embora os projetos aqui apresentados tenham complexidades, ferramentas e objetivos diferentes, há aspetos comuns que explicam a sua eficácia. Antes de mais, todos exigem contacto direto e repetido com o texto literário original – não é possível substituir a leitura por resumos ou apoios simplificados. Os alunos percebem rapidamente que a qualidade dos seus jogos depende da profundidade da sua leitura e da sofisticação da sua interpretação. Em segundo lugar, estes projetos promovem a leitura autónoma e crítica. Os alunos são forçados a tomar decisões interpretativas, a justificar escolhas narrativas e estéticas e a desenvolver uma apropriação pessoal dos textos que vai muito além de reproduzir conteúdos dados na aula. A autonomia cresce naturalmente quando têm de assumir a responsabilidade de compreender, interpretar e recriar universos literários complexos, sem a mediação constante do professor. Por seu turno, a dimensão colaborativa também é importante. O trabalho em grupo obriga os alunos a explicar as suas interpretações, a confrontar leituras diferentes, a argumentar em defesa das suas opções e a construir consensos informados. Esta conversa constante é essencial para desenvolver o pensamento crítico e formar leitores capazes de lidar com a complexidade do texto literário. Por fim, estes projetos permitem que os alunos se apropriem criativamente das obras canónicas, enquadrando-as no universo dos videojogos narrativos, formatos com os quais, tipicamente, já têm familiaridade. Esta ponte entre a cultura literária tradicional e a cultura digital parece-nos fundamental para combater a resistência à leitura e criar experiências de aprendizagem que os alunos possam sentir como relevantes e motivadoras. O mais importante é que estes projetos mostram, na prática, que podemos integrar a cultura digital dos jovens no ensino da literatura sem comprometer a leitura integral das obras, o rigor ou a profundidade das aprendizagens. **A tecnologia pode, assim, revelar-se uma aliada, capaz de revitalizar a educação literária, sobretudo quando trabalhamos obras complexas, extensas e difíceis para jovens leitores habituados a formatos fragmentados e de consumo rápido.**

Ao exigir envolvimento cognitivo profundo e criativo com os textos, estes projetos multimodais combatem diretamente as dificuldades de concentração e de leitura profunda que marcam as gerações digitais. Em vez de desistir face à reconfiguração neuronal promovida pelo consumo digital fragmentado, aproveitamos as competências dos jovens e convertemo-las em ferramentas ao serviço da leitura literária. A pedagogia da educação literária pode – e deve – respeitar e integrar as novas realidades cognitivas e culturais dos estudantes, não

as tratando como ameaça e obstáculo intransponível, mas como ponto de partida para a implementação de estratégias inovadoras e exigentes, capazes de formar leitores competentes, críticos e autónomos no século XXI.

Referências bibliográficas

- Baron, N. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.
- Forsström, S., Håkansson Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review*. OECD Publishing.
- Hayles, N. K. (2002). *Writing machines*. MIT Press.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Moretti, F. (2013). *Distant reading*. Verso.
- OECD. (2022). *PISA 2022 results: Creative thinking*. OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19–39.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 12.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf